

Construção de identidades profissionais em educação de infância: comparação de percursos no sector público e no sector privado

Margarida Marta, Amélia Lopes

Jardim-de-infância de Gondezende do Agrupamento Vertical de Olival – Vila Nova de Gaia
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Palavras-chave: Construção de identidades profissionais; educação de infância; percursos de formação e trabalho; educação pública.

Em Portugal, o sector público da educação pré-escolar é recente e ainda parcial. O seu desenvolvimento, profundamente marcado pelo 25 de Abril de 1974, traduziu-se em novos projectos de formação e contextos de trabalho, e, portanto, na emergência de novas identidades profissionais em educação de infância. O sector privado, entretanto, tomou novas formas e alargou o seu âmbito. De forma mais nítida do que acontece com outros profissionais da educação básica, os/as educadores/as de infância são desde o início da sua socialização profissional confrontados com dois projectos profissionais bem diferenciados, ainda que assemelhados em algumas das suas dimensões: o do sector privado (ele próprio com situações diversificadas) e o do sector público.

Nesta comunicação, apresentam-se e discutem-se resultados de uma investigação levada a cabo enquanto primeira etapa de um trabalho de investigação mais abrangente que, preocupado com a configuração de uma narrativa coerente sobre a educação pública, visa elaborar sobre o impacto das experiências de trabalho no sector público na construção da identidade profissional de educadores/as de infância.

Nessa primeira etapa, com o objectivo de conhecer os aspectos comuns e específicos à construção de identidades profissionais em cada um dos sectores, comparámos os processos de construção de identidades profissionais em educadoras de infância com percursos de formação e de trabalho apenas no sector público e apenas no sector privado. Tendo por referenciais teóricos nucleares a construção de identidades sociais e profissionais em Claude Dubar (1997) e a ego-ecologia de Marisa Zavalloni (Zavalloni, 1979; Louis-Guérin, & Zavalloni, 1984), a recolha de dados foi efectuada com uma versão adaptada do Inventário de Identidade Social (Louis-Guérin, & Zavalloni, 1984), o qual inclui uma fase de preenchimento escrito e uma fase de entrevista segundo o Método de Contextualização Representacional (*ibid.*). Foram entrevistadas 11 educadoras com percursos no sector privado e 11 educadoras com percursos no sector público.

Os resultados indicam existir nos dois casos uma forte identificação das educadoras ao grupo a que pertencem e uma forte oposição em relação ao grupo a que não pertencem. As crianças, a satisfação profissional, o sentimento de responsabilidade e as relações com as colegas são referentes da identidade profissional, também nos dois casos. As diferenças identitárias entre os dois grupos dizem respeito à ideologia que lhes assiste, aos pressupostos em que assenta cada um dos programas de acção e ao clima organizacional, profundamente marcado pelos estilos de liderança e com impacto no tipo de relações entre colegas e com as comunidades e famílias.

Termina-se reflectindo sobre as implicações dos resultados para o estabelecimento do lugar da educação de infância na configuração de uma narrativa coerente sobre a educação pública.

Introdução

O alargamento da educação pré-escolar é genericamente referido, quer em estudos de investigação quer na justificação de políticas nacionais e internacionais, como condição fundamental na promoção do sucesso escolar e da inclusão social, na configuração da sociedade do conhecimento e no desenvolvimento e aprofundamento da vida democrática.

Em Portugal, a taxa de cobertura da educação pré-escolar passou de 12, 6% em 1977/1978 para 77, 4% em 2004/2005. Nesta evolução, o sector privado desempenhou um forte papel sendo a sua taxa de resposta à infância até ao início do novo milénio sempre superior à taxa de cobertura assegurada pelo sector público.

Com efeito, embora se possa afirmar que o sector público da educação pré-escolar tem sofrido um forte desenvolvimento é também verdade que podemos dizer exactamente o

mesmo para o sector privado, resultando a taxa de cobertura actual em igual medida do sector privado e do sector público.

A esta partilha entre o sector público e o sector privado na oferta da educação pré-escolar corresponde uma outra no que diz respeito às instituições de formação. Se até 1974 a formação de profissionais da educação de infância se restringia a uma elite e à oferta privada, após a revolução de Abril há um crescimento nos dois sectores, sendo que a oferta de formação inicial em educação de infância por parte das instituições públicas (na altura, magistérios primários) funda a emergência de um novo grupo profissional, a que correspondem novos lugares de trabalho e uma profissionalidade específica.

Ora, embora seja, necessariamente, às profissionalidades em educação de infância no sector público que se devem referir os apelos ao desenvolvimento da educação pré-escolar e ao seu papel na promoção da educação pública, é certo que, num país onde a taxa de expansão do pré-escolar é partilhada pelo menos em 50% com o sector privado, esses apelos nem sempre se associam a um necessário aprofundamento das profissionalidades em educação de infância em que a experiência do/no sector público desempenharia o lugar de referencial orientador.

A ausência desse aprofundamento pode ser relacionada também com a falta de um debate sério e com consequências sobre as finalidades, os fins, os objectivos, as estruturas e os processos inerentes a uma narrativa coerente sobre a educação pública em geral na sociedade portuguesa, questão que Nóvoa (2002) coloca no centro das preocupações actuais da educação em Portugal.

Neste texto, apresenta-se e discute-se uma investigação (Marta, 2003) levada a cabo como primeira etapa de um projecto mais vasto, que tem por objectivo geral contribuir para a clarificação e elaboração do lugar da oferta pública de educação pré-escolar na configuração de uma narrativa coerente e global sobre a educação pública na sociedade portuguesa, através do estudo do impacto das experiências de trabalho no sector público na construção de identidades profissionais em educação de infância. Nessa primeira etapa, perseguiu-se o objectivo específico de comparar, ainda que de forma exploratória, as identidades profissionais de educadoras de infância com percursos de formação e de trabalho em instituições públicas, por um lado, e em instituições privadas, por outro lado.

Começamos por dar conta do contexto teórico que informa o estudo, especificando o quadro conceptual em que nos situamos no que diz respeito às identidades profissionais e sua construção. Depois de apresentarmos a metodologia utilizada, passamos à apresentação de resultados e sua discussão. Finalizamos concluindo sobre os contributos desta primeira etapa do estudo para as fases que se seguem.

1. Quadro teórico

Quando falamos de identidades profissionais, falamos de profissionalidades, mas também de algo mais, que diz respeito aos modos de construção transaccional dessas

profissionalidades e às dimensões psicossociais que se lhes associam quer em termos de construção, quer em termos de resultado. No estudo das identidades, as pessoas, suas representações, sentimentos e modos de relação e comunicação (moldados pelas suas trajectórias biográficas num contexto histórico e social determinado), entram, de forma determinante, na problematização da construção das profissionalidades.

Para estudarmos as identidades profissionais de educadores de infância, elegemos três perspectivas teóricas que, para o efeito, se complementam: a construção de identidades sociais e profissionais como dupla transacção de Claude Dubar (1997), a teoria da identidade social de Henri Tajfel (1982, 1983) e a ego-ecologia de Marisa Zavalloni (1979 e de Loius-Guérin & Zavalloni, 1984)

A construção de identidades profissionais remete-nos para um campo teórico informado pelas abordagens da construção social da realidade, que se distinguem das abordagens funcionalistas por colocarem a interacção e a incerteza no seio do processo social. Pondo em jogo a interacção das instituições e processos colectivos com as biografias e quotidianos pessoais, a identidade é, neste quadro, definida como “resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições” Dubar (1997: 105).

Conjugando pontos de vista interaccionistas sobre a construção do *self* e sobre a construção da sociedade, Dubar (1997) considera que o processo de construção da identidade põe em jogo a articulação de duas transacções, ou seja, uma dupla transacção: uma transacção interna, subjectiva ou biográfica (identidade para si, onde se salientam os mecanismos de identificação), entre o que se foi, se é e se quer ser; e uma transacção externa, objectiva ou relacional, entre o indivíduo e as instituições ou colectivos em que interage (identidade para o outro, onde se destacam os mecanismos de atribuição – o estilo de homem ou mulher que se é para outros). Para sublinhar este carácter duplamente transaccional da construção de identidades, Dubar (1997:110) afirma que “não se faz a identidade das pessoas sem elas e [que] não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade”

Embora inseparáveis, estas duas transacções têm uma articulação problemática. Se os processos de identificação e os processos de atribuição se alimentam ambos de categorias sociais disponíveis, é certo que estas categorias, embora em número limitado numa determinada época ou geração, são diversas, o que, fazendo variar vontades e interpretações mais ou menos partilhadas nos contextos, aumenta a probabilidade de discrepâncias entre as identidades queridas e as atribuídas. Em qualquer caso, a construção da identidade é produto de uma adaptação de si em função das identidades presentes nos contextos ou de uma adaptação dos contextos pelas identidades das pessoas que neles vivem. Daí que a construção de identidade resulte em simultâneo na formação das pessoas e na transformação dos contextos.

À aquisição de uma identidade profissional – uma identidade social particular ligada ao lugar das profissões e do trabalho na ecologia social – corresponde um processo de

socialização secundária que se articula necessariamente com a socialização primária e que ao mesmo tempo resulta numa nova identidade. No caso dos educadores e professores, a formação inicial resulta, a maior parte das vezes, na configuração de uma primeira identidade profissional que é simultaneamente uma nova identidade psicossocial, uma imagem e um projecto de si com ressonância social. As transacções decorrentes da inserção nos contextos de trabalho podem sustentar, transformar ou constranger esse projecto de identidade.

Entretanto, as identidades profissionais, enquanto resultado ou produto, por razões ligadas com os processos de categorização ou tipificação acima referidos e suas repercussões nas interacções, não são absolutamente singulares nem absolutamente partilhadas. Dentro de um mesmo grupo profissional podem encontrar-se diferentes “formas identitárias” que correspondem a indivíduos que combinam de forma semelhante as categorias de identificação e atribuição e que resultam da interacção entre as trajectórias biográficas e os contextos. Assim as identidades profissionais de educadoras de infância com percursos de formação e de trabalho no sector privado e com percursos no sector público corresponderiam a diferentes formas identitárias dentro do mesmo grupo profissional.¹

Se no agir e no pensar profissionais, e sobretudo nas profissões de interacção humana, está em jogo a totalidade da pessoa, é certo que, na acção e nas representações profissionais, a singularidade da pessoa ora está mais presente ora menos. Com efeito, as relações interpessoais nem sempre são relações entre duas pessoas, mas são antes muitas vezes relações entre representantes de diferentes grupos sociais ou grupos de pessoas que partilham a mesma perspectiva profissional, perspectiva que é fruto da sua inserção e do seu percurso (como acontecerá com as educadoras de cada sector ou com subgrupos de educadoras dentro de cada sector). Definindo a identidade social como a parte do auto-conceito decorrente da pertença a grupos (sentimo-nos mais ou menos orgulhosos ou valorizados pelo facto de sermos educadoras do sector público ou do sector privado, ou por sermos professores do 1º CEB ou do secundário), Tajfel (1982) refere-se a estratégias de mudança social pelas quais os grupos, ou as pessoas enquanto representantes de grupos, procuram uma identidade social positiva. Entre essas, a competição intergrupos é a estratégia mais comum em situações sociais comparativas (quando apenas duas possibilidades estão em causa sem que existam alternativas ao *status quo*). Na competição intergrupos, os indivíduos, enquanto representantes de grupos, procuram uma identidade social positiva favorecendo o seu grupo e desvalorizando o outro grupo que com ele compete em termos de retorno valorativo. Ng (1986) esclarece que neste comportamento intergrupos são as identidades pessoais que procuram preservar-se evitando uma identidade social negativa

A abordagem ego-ecológica de Marisa Zavalloni (Louis-Guérin, & Zavalloni, 1984) permite-nos atingir a identidade social/profissional dos grupos a partir da indagação das representações individuais sobre as pertenças e não pertenças sociais.

O foco de análise é a interacção entre as dimensões pessoais (intrapíquicas) e as dimensões colectivas (interpíquicas) de uma identidade; a identidade pessoal possui recordações e imagens de uma história pessoal ligada a uma história colectiva, e, por sua vez,

a identidade colectiva orienta e participa directamente na formação da identidade pessoal, produzindo condições para a transformação de conhecimentos e juízos privados sobre si, o outro e a sociedade.

Louis-Guérin, & Zavalloni (1984) consideram existir um “lugar” no indivíduo onde se realizam as interações indivíduo-meio (o meio interior operativo - MIO), sendo possível, por isso, estudar a construção da realidade social através da consciência individual. A identidade psicossocial (individual), nessa perspectiva, é uma estrutura cognitiva ligada ao pensamento representacional cujo conteúdo e dinâmica emergem da biografia pessoal e da história social. Ela é constituída por relações mais ou menos estabilizadas entre representações de si, do outro e da sociedade.

O «método da contextualização representacional» (MCR) permite aceder a essas representações. Trata-se de um método ideográfico e compreensivo que visa descobrir os princípios gerais a partir de estruturas psicológicas individuais. O seu foco é a identidade psicossocial ou MIO e o seu procedimento consiste, em termos genéricos, em recodificar as pertenças sociais objectivas, ligando-as às representações de si, dos outros e da sociedade.

1. Metodologia

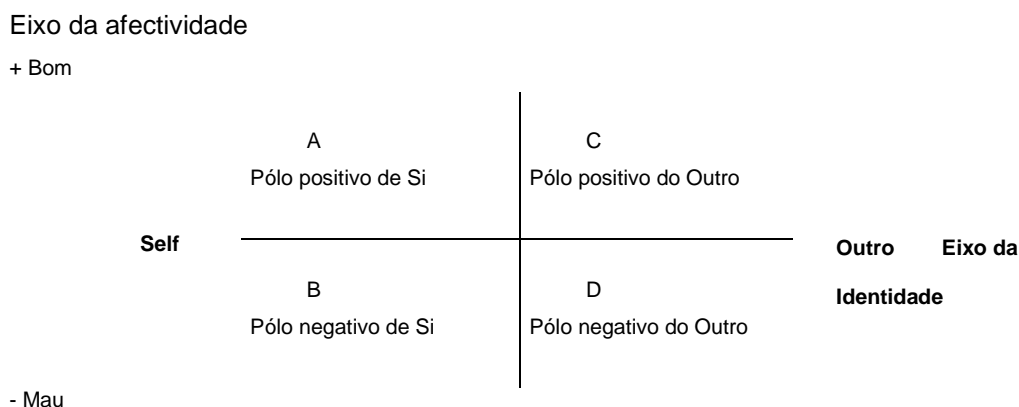
Com vista a comparar a identidade profissional de educadoras de infância com percursos de formação e trabalho no sector privado com a identidade profissional de educadoras de infância com percursos de formação e trabalho no sector público, utilizámos o MCR de forma adaptada aos nossos objectivos.

O método tem duas etapas e desenvolve-se em três fases. Numa primeira etapa, os inquiridos preenchem um inventário (“inventário de identidade psicossocial”) e, numa segunda fase, são entrevistados a partir das respostas ao inventário. O preenchimento do inventário permite-nos aceder aos grupos de pertença objectiva tal como nomeados pelos sujeitos (por exemplo, para a pertença ocupacional, as educadoras tanto podem escrever que são educadoras de infância apenas ou que são educadoras de infância do sector público ou, ainda, que são educadoras de infância do jardim X ou Y). Para cada grupo de pertença, distingue-se depois entre “nós” e “eles/as” (por exemplo, “nós as educadoras de infância somos...” e “elas as educadoras de infância são...”); para cada uma destas condições, os inquiridos devem escrever palavras ou pequenas frases caracterizadoras (as “unidades representacionais” – UR).

A primeira fase é coincidente com o preenchimento do inventário a partir do qual conhecemos a identidade social objectiva dos indivíduos e as suas diversas pertenças (ou ecologia social), mas também os mecanismos de exclusão e inclusão (nomeadamente através das respostas à provocação da diferenciação “nós” e “eles”), as UR que lhes correspondem e as respectivas propriedades elementares, pois os respondentes devem anotar no inventário se a UR se lhes aplica ou não e se tem, para eles, uma ressonância afectiva positiva, negativa ou neutra.

Na segunda fase, já através de entrevista (*cf.* Louis-Guérin, & Zavalloni, 1984), procura-se aceder à significação das “unidades representacionais” a três níveis. O primeiro diz respeito à identidade social subjectiva (ou microcosmos social), a que acede através da recodificação dos grupos de pertença (a quem se referem exactamente? que imagens lhes vêm ao espírito quando pensam neles?). O segundo incide na distribuição de todas as UR no espaço elementar da identidade (Fig. 1), espaço criado por quatro quadrantes resultantes da intersecção ortogonal de dois eixos, o da afectividade (positivo/negativo ou bom/mau) e o da identidade (identificação/oposição).

Fig. 1 – O espaço elementar da identidade



Desta forma é possível conhecer a relação entre a identidade pessoal e a identidade do grupo. Num terceiro nível, procura-se saber se o significado de uma UR que se aplica a si e ao grupo tem o mesmo significado nos dois casos, especificando-se semelhanças e diferenças no seu significado.

A última fase diz respeito à configuração conceptual e emocional inerente ao “meio interior operatório” e visa um aprofundamento exaustivo da identidade psicossocial do indivíduo.

No estudo que realizámos e tendo em conta os objectivos perseguidos – comparar a identidade profissional dos dois grupos estudados enquanto grupos –, consideramos apenas as primeira e segunda fases do MCR. O inventário foi também adaptado aos nossos objectivos, a partir do inventário apresentado em Louis-Gérin, & Zavalloni (1984). Assim, os grupos de pertença objectiva considerados foram os seguintes: “ocupação”, “colegas do Jardim de Infância”, “educadora do sector (público/privado)”, “género”, “família”, “religião”, “pessoa ideal”, e “outro grupo significativo para si”. A estes grupos de pertença associámos, com o estatuto de “conceitos” tal como são concebidos no diferencial semântico², os diversos contextos de formação e de trabalho: “contexto de formação inicial” e “contexto de trabalho” x, y, z, etc. Foram 3 as UR solicitadas para cada condição (“nós” ou “eles”, para o caso dos grupos de pertença, e “o melhor” e “o pior”, para cada contexto).

Foram inquiridas (por inventário e por entrevista) 22 educadoras de infância, 11 com percursos de formação e trabalho exclusivamente públicos e 11 com percursos de formação e trabalho exclusivamente no sector privado. Os contextos de formação privados considerados

restringiram-se às instituições de cariz religioso e os contextos de trabalho do mesmo sector à instituições privadas de solidariedade social (IPSS). Os dados foram recolhidos antes da verticalização dos agrupamentos de escolas no sector público.

2. Os resultados e a sua interpretação

Os resultados que se apresentam resultam da análise dos grupos de pertença “ocupação”, “colegas do Jardim de Infância” e “educadora do sector (público/privado)” e dos conceitos “contexto de formação inicial” e “contexto de trabalho”, a qual foi realizada por mapeamento e análise de conteúdo. Nesta apresentação juntamos os resultados das duas fases do Inventário de Identidade Social consideradas para análise: a identidade social objectiva (ecologia social relevante, mecanismos de exclusão e identificação, e propriedades elementares do reportório semântico) e a identidade social subjectiva (a significação das unidades representacionais nas diferentes condições – “nós” e “eles”, o “pior” e o “melhor” do contexto de formação inicial e dos contextos de trabalho, aplicada a si ou ao outro e, em cada caso, a respectiva ressonância afectiva).

O quadro que se segue (Quadro 1), construído a partir das "imagens" que as educadoras dizem lhes serem sugeridas quando pensam nos grupos de pertença ou nos "conceitos" sobre os quais foram inquiridas, pelo seu carácter de síntese, servir-nos-á de referência à apresentação dos resultados.

Quadro 1 – Comparação do microcosmos social nos dois grupos

Grupos de pertença e "conceitos"	Sector público	Sector privado
Ocupação	Importância social da profissão e gosto por ela	Força e vontade de estar na profissão
Colegas de J. de Inf.	Amizade, partilha e bem-estar	Responsabilidade
Educadora do sector público	Consciência de ser educadora e essência da sua função	Pouco profissionais, não fazem nada, são “sortudas” e “senhoras”
Educadora do sector privado	Profissionalismo (trabalho pedagógico), acomodação, fechamento e limitações impostas pelas instituições	Trabalhadoras e polivalentes
Contexto de formação inicial	Formação aberta e valorização da procura de conhecimentos	Camaradagem e união entre colegas
Formação inicial / professores	Competência, capacidade, liberdade e inter-ajuda	Disponibilidade, saudade, injustiças e falta de profissionalismo
1.º contexto de	Juventude, força, isolamento, pobreza	Colegas, crianças, entrada no mundo do

trabalho	das crianças e falta de condições dignas para trabalhar	trabalho, número elevado de crianças e cansaço
2.º contexto de trabalho	Satisfação profissional, isolamento, falta de pessoal auxiliar e de condições	“Sonho concretizado” “Sentir medo”
3.º contexto de trabalho	Luta permanente, acolhimento em terras desconhecidas, trabalho gratificante e “marcou a minha vida como pessoa e como profissional”	Familiarismo e “sentir-me educadora”
Outro contexto de trabalho	Acolhimento, aprendizagem e trabalho com as crianças e com a população	

1.1. Semelhanças, diferenças e oposições: visão panorâmica dos resultados

Em geral, constata-se a identificação dos elementos de cada grupo à actividade que desempenham. Em termos de graus de identificação e de afecto, é possível comparar a ordenação, nos grupos, dos “conceitos” e dos grupos de pertença (Quadro 2).

Quadro 2 – Comparação da ordenação dos “conceitos” e dos grupos de pertença por graus de identificação e afecto

Educadoras do sector público	Educadoras do sector privado
Contexto de formação inicial	Contexto de formação inicial
Ocupação	Colegas do jardim de infância
Colegas do jardim de infância	Ocupação
Contextos de trabalho	Contextos de trabalho

Nos dois sectores, o “contexto de formação inicial” surge em primeiro lugar, o sector de trabalho em segundo e os contextos de trabalho em quarto. Os dois grupos diferenciam-se no que diz respeito ao segundo e terceiro lugares: no sector público a “ocupação” ocupa o segundo lugar e as “colegas do Jardim de Infância” o terceiro, enquanto que nas educadoras do sector privado esta ordem é invertida.

Verifica-se também a existência de oposição social entre um e outro grupo: se as educadoras do sector privado se definem através de características positivas e definem as do sector público com características negativas, o mesmo acontece com as do sector público, mas em sentido contrário.

Os dados indicam, portanto, a existência de dimensões da identidade profissional e da sua construção comuns aos grupos, de dimensões específicas a cada grupo, que resultam da dupla transacção identitária, e, ainda, a existência de dimensões de oposição entre os dois grupos. É a estas diferentes dimensões que nos vamos referir de seguida.

1.2. As dimensões comuns

Os resultados indicam que as educadoras de infância inquiridas (dos dois sectores) apresentam uma forte identificação à actividade que desempenham, um razoável **sentimento de satisfação**, uma visão positiva da sua formação inicial, um projecto/percurso profissional marcado pela primeira identidade profissional gerada na formação inicial, e consciência profissional e da necessidade de se explicitar o que é ser educadora.

O sentimento de bem-estar relaciona-se sobretudo com as **crianças**, que ocupam o lugar central da identidade destas educadoras e que são um elo de ligação entre os outros intervenientes no processo educativo (onde se incluem as famílias e a comunidade). Acompanhar o seu desenvolvimento é para as educadoras uma mais valia que determina as interacções que se estabelecem e o clima **afectivo-emocional de trabalho**.

Talvez por isso, e embora com significados diferentes nas educadoras de cada sector, **a relação entre colegas** ocupa também na identidade das educadoras uma área extensa da sua identidade.

A reflexão (de si para si), a colaboração (entre colegas sobretudo, mas também entre outros intervenientes do processo) e a autonomia (do poder do Estado ou das Direcções locais) definem um projecto de identidade comum baseado na inovação como princípio e na criatividade como regulador dos processos de educação.

1.3. As dimensões de oposição entre as educadoras dos dois sectores e as dimensões de diferenciação dentro de cada sector

Os dois grupos **opõem-se** e competem (em termos psicossociais) em torno de questões de **autonomia na realização do trabalho** (como condição básica para o desenvolvimento de todas as outras vertentes do seu papel) e de aspectos ligados às **condições sócio-profissionais e de trabalho**, a que se associam estatutos e prestígio. Assim, as educadoras do sector privado consideram as educadoras do sector público mais agressivas, "autoritárias", "senhoras" e possuidoras de condições de trabalho melhores que as do sector privado. Por seu turno, as educadoras do sector público consideram as do privado "vítimas" das direcções das instituições "fechadas" em que trabalham.

As educadoras do sector público afirmam o seu profissionalismo diferenciando-se de um grupo interno que consideram composto por educadoras acomodadas e desorganizadas. As educadoras do sector privado afirmam o seu profissionalismo diferenciando-se de um grupo interno de educadoras que caracterizam como "irresponsáveis", "falsas" e "conflituosas". Se para as primeiras o profissionalismo se define pelo **investimento na profissão**, para as segundas essa definição associa-se preferencialmente a aspectos da **qualidade das relações interpessoais** entre educadoras dentro da organização em que trabalham.

3.4. As dimensões específicas a cada grupo que resultam da dupla transacção identitária

As diferenças entre os dois grupos resultam da dupla transacção, que envolve trajectórias biográficas, representações profissionais e opções pessoais, por um lado, e os contextos de formação inicial e de trabalho, por outro.

Sendo uma referência importante para as educadoras de ambos os sectores, o **trabalho em equipa**, no entanto, não tem o mesmo significado num e noutro caso. Nas educadoras do sector privado o trabalho em equipa é valorizado para assegurar a “união”, como suporte emocional, e ocorre dentro das instituições. Nas educadoras do sector público o trabalho em equipa diz respeito à troca de saberes e ao envolvimento em projectos, como estratégia para quebrar o isolamento, e desenvolve-se nas reuniões de núcleo pedagógico. Subjacente a esta diferença está uma outra que explica a ordenação antes apresentada dos grupos de pertença “ocupação” e “colegas do Jardim de Infância” nas educadoras dos dois sectores, mas também os grupos de diferenciação em cada sector: se no sector público a profissão tem uma importância em si mesma, no sector privado é a relação entre pares que assume essa importância e esse lugar.

As educadoras do sector público e os contextos de formação inicial e de trabalho

Da **formação inicial**, as educadoras entrevistadas do sector **público** realçam positivamente, entre outros, o uso do trabalho de grupo como forma de aprendizagem e o seu contributo para o desenvolvimento do espírito crítico e da vontade de aprender. Consideram que as maiores fragilidades da sua formação inicial se referem ao facto de se tratar de um curso recente e ao carácter deficitário das instalações. Consideram, ainda, que é à formação inicial que devem a sua capacidade de persistir apesar dos obstáculos e a sua postura de aprendizagem permanente. Os ganhos da formação inicial são como um conjunto de peças de um puzzle que se vão encaixando e tomando forma ao longo do percurso profissional.

O isolamento e a falta de condições de trabalho são os aspectos negativos realçados por estas educadoras no que diz respeito ao seu percurso profissional e respectivos **contextos de trabalho**, aspectos compensados positivamente pelas crianças, a comunidade, as reuniões de núcleo e o envolvimento em projectos.

As suas interações profissionais envolvem as crianças, os pais, os avós e a comunidade, num processo que consideram de “luta” permanente por melhores condições de trabalho, pela dignificação da profissão, pela valorização do Jardins de Infância, mas também pela procura de novos saberes que lhes permitam agir no desconhecido e nas diferentes realidades (em virtude da constante mudança de lugar de trabalho), de modo a criarem situações de promoção da cidadania e de construção da sua formação (enquanto pessoas e profissionais) e das crianças em contexto ecológico.

Estas educadoras apresentam-se com um forte dinamismo e com uma grande capacidade de adaptação às novas situações (onde se inclui a mudança de contexto de trabalho), num

processo progressivo de ganhos em maturidade profissional, traduzida num olhar mais sensível e numa postura mais adequada, resultante das experiências numa variedade de contextos.

A identidade profissional das educadoras da rede pública parece ser progressivamente construída e negociada ao longo da carreira e de acordo com as interferências advindas da formação inicial, das interações sociais e das reflexões sobre a prática. É através deste processo interactivo que as profissionais em estudo se modificam e “crescem” à medida que vão aprendendo mais sobre elas próprias e sobre os contextos em que desenvolvem a sua acção. Importa, ainda, realçar a sua capacidade de “filtrar” as desilusões e as angústias provocadas pelas histórias de vida das crianças, pelo isolamento, pelas despesas pessoais e pelas condições de trabalho, através de um olhar construtivo que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3.6. As educadoras do sector privado e os contextos de formação inicial e de trabalho

Nas entrevistadas do **sector privado** a formação inicial veiculou a camaradagem e a união entre as colegas, assente, também, em valores que é preciso transmitir. Dela, destacam positivamente a formação religiosa e a “sabedoria” e “dedicação” dos professores que vêem como “exemplos”. No entanto, consideram que havia injustiças e regras antiquadas, e identificam como falha a ausência de formação nas valências de creche e ATL.

Dos seus **contextos de trabalho** destacam como aspectos mais positivos o companheirismo e camaradagem entre as colegas e, ainda, as crianças. A estabilidade do local de trabalho (a maioria só tem um contexto de trabalho) e a proximidade entre este e a residência permitem um equilíbrio entre a vida familiar e a profissional. Queixam-se dos baixos salários, da falta de espaços e das atitudes prepotentes das direcções. A proximidade entre o local de trabalho e a residência, que muitas procuram ao optarem pelo privado, faz com que “possam” responder às exigências de disponibilidade das direcções.

Nas educadoras do **sector privado**, os **contextos de trabalho** são extensões dos estágios e, de certa forma, um modo de testarem a sua capacidade para desempenharem a profissão; valorizam o trabalho pedagógico com as crianças, que se desenvolve desde a creche ao ATL, tendo por princípios a responsabilidade social e o zelo pelo bem-estar físico das crianças.

A identidade profissional das entrevistadas do sector privado parece construir-se nas relações interpessoais, no reconhecimento pelas direcções, na sua acção pedagógica com as crianças, na sua entrega total à instituição e na colaboração com as escolas de formação inicial privadas e de carácter religioso como educadoras cooperantes. Tudo parece funcionar como um círculo giratório à volta destes factores, processo em que a opinião das profissionais é a maior parte das vezes pouco importante. Por isso, têm necessidade de arranjar estratégias de defesa, através do bom relacionamento com as colegas, que aparece como o último reduto do seu profissionalismo, mas também como meio de obterem reconhecimento na instituição, que

assemelham a uma mini sociedade. Sociedade de que, em geral, não gostam, razão pela qual a rede pública funciona como uma espécie de saída para a liberdade de acção e de opção.

Conclusão: experiências de trabalho no sector publico e contributo da educação de infância para a educação pública

Desenvolvemos este trabalho com o objectivo de contribuir para um estudo de maior fôlego sobre o impacto da educação de infância numa narrativa coerente sobre (ou para) a educação pública.

Para além de permitir entrever, de forma bastante plausível, que os contextos de formação e de trabalho jogam um papel importante na construção de identidades profissionais em educação de infância e que os/as educadores/as possuem, em termos de identidade profissional, um núcleo identitário comum e específico, este estudo dá-nos também, com efeito, informações, através do estudo da construção de identidades, sobre o contributo dos sectores privado e público para a educação pública. Trata-se de uma questão de toda a importância pois, como vimos, se a oferta de educação pré-escolar se alargou fortemente nos últimos anos, ela é partilhada em cerca de metade com o sector privado.

Os resultados do estudo indicam que é ao nível das fronteiras dos projectos profissionais que reside a diferença fundamental entre as duas identidades, que podemos efectivamente considerar duas formas identitárias: se as identidades inerentes ao sector privado têm por limite ou fronteira a instituição em que os profissionais trabalham, no sector público essa fronteira encontra-se na comunidade. No sector privado, os quotidianos e o tipo de relações estabelecidas integram-se na missão da instituição, a qual, tem nos “clientes” ou “utilizadores” se não a sua fonte de inspiração pelo menos o seu núcleo regulador: as crianças são acompanhadas tendo por referente os seus pais enquanto pessoas que, ao “escolherem” uma instituição para acolher os seus filhos, aderem também ao seu projecto específico. No sector público os quotidianos e projectos das educadoras integram-se em objectivos vinculados às perspectivas nacionais que se traduzem em práticas que, embora tenham as crianças por centro, as situam no seu ambiente ecológico fazendo deste também um espaço da sua intervenção.

Embora as consequências a retirar do estudo na sua globalidade e do que salientámos no parágrafo anterior em particular sejam diversas e ricas, no momento, queremos apenas salientar o facto de elas demonstrarem a viabilidade do estudo de maior fôlego que vimos a desenvolver. Com efeito, a pesquisa aqui relatada permite-nos considerar possível atingir o objectivo a que nos propomos, através do estudo do impacto das experiências de trabalho no sector público na construção de identidades profissionais em educação de infância.

Entretanto, porque nos resultados relativos ao sector público se pressente a importância que a época em que a educação de infância no sector público se institucionalizou – no pós 25 de Abril - tem nas identidades dos/as seus/suas educadores/as, interessará ter em conta as

transformações entretanto ocorridas, quer ao nível da formação, quer (e sobretudo) ao nível dos contextos de trabalho do sector público.

Notas Finais:

¹ A possibilidade de assim pensarmos as identidades profissionais das educadoras de infância está dependente do facto de se tratar de um grupo profissional de desenvolvimento recente que desenvolve a sua actividade em contextos relativamente pouco complexos em termos organizativos. No entanto, seria sempre possível, pelo menos teoricamente, pensarmos a existência de formas identitárias diferentes dentro de cada sector.

² - Usamos aqui a terminologia usada por Osgood, Suci e Tannenbaum (1978) para, no estudo do Diferencial Semântico, darem conta de um campo semântico elicitado por uma palavra ou termo.

Bibliografia

Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Marta, M. (2003). *Impacto dos contextos de formação inicial e de trabalho na construção da identidade profissional das educadoras de infância: estudo exploratório de comparação do sector público e do sector privado*. Porto: FPCE – UP.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Ng, S.H. (1986). Equity, intergroup and interpersonal bias in reward allocation. *European Journal of Social Psychology*, 16, 239-255.

Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P. (1978). *The measurement of meaning*. London: University of Illinois Press.

Tajfel, H. (1982). 'Comportamentos intergrupo e psicologia social da mudança', In Augusto K. & al, *Mudança Social e Psicologia Social*, Lisboa: Livros Horizonte, pp.13-24.

Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: livros Horizonte.

Zavalloni, M. (1979). 'Identité sociale et éco-écologie, vers une science empirique de la subjectivité', In P. Tap (Dir), *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse: Privat, pp. 195-209.

Zavalloni, M., & Louis-Guérin, C. (1984). *Identité sociale et conscience – Introduction à l'éco-écologie*. Montreal: Les Presses de l' Université de Montreal.